

ÖĞRETMENLERİN DERECELİ PUANLAMA ANAHTARLARINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Ömer KUTLU

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Ölçme ve Değerlendirme Bölümü
Omer.Kutlu@education.ankara.edu.tr

Özen YILDIRIM

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Ölçme ve Değerlendirme Bölümü
ozen19@gmail.com

Safiye BİLİCAN

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Ölçme ve Değerlendirme Bölümü
safiyebilican@yahoo.com

ÖZET

Bu çalışma, ilköğretim öğretmenlerinin Dereceli Puanlama Anahtarlarına (DPA) yönelik tutumlarını ölçmek üzere kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç geliştirmek amacıyla yapılmıştır. 43 maddeden oluşan ölçeğin taslak formu Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan 342 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliğine ilişkin kanıt elde edebilmek için döndürülmüş temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda 39 maddeden oluşan ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Madde geçerliğine kanıt olarak madde test korelasyonları hesaplanmıştır. Madde test korelasyonları 0.32 ile 0.74 arasında değer almıştır. Ölçeğin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla Cronbach Alfa güvenilirliği hesaplanmış ve 0.95 olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dereceli puanlama anahtarları (rubric), Öğretmen tutumları, Tutum ölçeği

STUDY OF ATTITUDES SCALE DEVELOPMENT AIMED AT SCORING RUBRICS FOR PRIMARY SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

The purpose of this study is to develop a scale for assessing attitudes towards rubrics for teachers who work in a primary school. The draft scale composed of 43 items were applied to the 342 teachers of 20 primary schools in the centre of Ankara. The principal component analysis rotated to varimax rotation was used to obtain evidence for validity of the scale. As a result of this analysis, it has been determined that the scale has a structure composed of one factor. It was observed that item test correlation of the scale changed between 0.32 – 0.74. Apart from this, to give evidence in terms of the validity of the scale, Cronbach α reliabilities were calculated and it was found to be 0.95.

Keywords: Rubrics, Attitude of teachers, Scale of attitude

GİRİŞ

Son yüzyıl içerisinde dünyamız bilimsel bilgi ve teknoloji alanında çok hızlı değişmelere ve bu değişmelerin neden olduğu toplumsal gelişmelere tanık olmuştur. Bu değişmelerden eğitim kurumu da etkilenmiş, eğitim bilimlerini oluşturan temel disiplin alanlarında çeşitli değişmeler ve gelişmeler yaşanmıştır. Öğretim programlarında, sınıf yönetiminde, öğretmen ve yönetici yeterliklerinde, öğretmen, öğrenci ve veli ilişkilerinde vb. birçok konuda bu değişimi gözlemek olanaklıdır. Bu değişmeler eğitim sürecinde yeni düzenlemelere ve örgütlenmelere gidilmesini kaçınılmaz kılmıştır. Önemli değişikliklerin yaşandığı bir eğitim bilim alanı da ölçme ve değerlendirmedir. Değişmeler öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri bakımından gelişmeleri gerektiğini daha çok ortaya koymuştur. Bu durum ölçme ve değerlendirme bilim alanının bu yönde yeni bulgulara ulaşmasına neden olmuştur.

Uzun yıllar ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğrenci başarısını belirlerken ağırlıklı olarak öğrencilerin son öğrenme düzeylerine (sonuca) ve onların, sınıftaki diğer öğrencilere göre öğrenmelerinin nasıl olduğuna odaklanmıştır. Klasik ölçme araçları (kısa yanıtli, uzun yanıtli, çoktan seçmeli sınavlar vb.) öğrencinin bilgisini sınırlı bir zaman diliminde ölçmeye çalışarak, başarısını ve eksiklerini yeterince görme fırsatı vermemektedir. Öğretmene ise, öğrencinin oluşturduğu öğrenme şeması hakkında yeterli bilgi sunmamaktadır (Shepard, 1989; Mumme, 1991; Romberg, 1993; Birgin, 2008). Krajcik, Czerniak ve Berger (1999) klasik değerlendirme yaklaşımlarında kullanılan soruların, öğrencilerin sahip olduğu farklı düşünceleri değerlendirme konusunda başarısız olduğunu belirtmektedir. Klasik sorular öğrencinin bir grup içinde çalışmak gibi farklı türdeki becerilerini ölçmemekte, bilgi ve becerilerin günlük yaşamda uygulanma yollarını yansıtmamaktadır. Öğrencilerinin derste kazandığı bilgi ve becerileri gerçek yaşam durumlarında ne kadar kullanabildiğini görmek isteyen bir öğretmen için klasik değerlendirme yaklaşımları yeterli geribildirim sağlayamamaktadır.

Günümüzde yeni bilgilerin hızla artması nedeniyle, öğrencilerin bilgileri yalnızca akılda tutmaları arzu edilen bir durum olarak görülmemekte, aksine öğrencinin öğrendiği bilgileri yeni ve farklı durumlarda kullanabilmesi ve uygulayabilmesi arzu edilmektedir. Birçok meslek grubu için çalışma yaşamında problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, verileri analiz edebilen ve etkili sunabilen, sözlü ve yazılı iletişim

kurabilen, kendini değerlendirebilen bireyler arzu edilmektedir (Dochy, 2001). Bu nedenle uygulanan klasik değerlendirme yaklaşımları sözü edilen özelliklerin ölçülmesinde yetersiz kalmaktadır. Bu yeni anlayış öğrenme sürecinin de değerlendirilmeye katılmasını önemli görmektedir. Bu durum ise alternatif durum belirleme (alternative assessment) yaklaşımlarının kullanılmasını ön plana çıkarmıştır (Dochy, 2001; Sherpard, 2000).

Alternatif durum belirleme yaklaşımları öğrencilerin, öğrenme güçlüklerinin belirlenmesine, öğrenme düzeylerinin sürekli olarak izlenmesine ve daha iyi öğrenmelerini sağlayacak iyileştirmelerin yapılmasına olanak sağlar (Çepni, 2007). Ayrıca bu yaklaşımlar öğrencinin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirerek, olaylara ve konulara eleştirel, yaratıcı ve sorun çözen bir bakış açısıyla bakmalarını da sağlar.

Yeni durum belirleme yaklaşımları (alternative assessment) içinde “performansa dayalı durum belirleme” (performance based assessment) kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Performansa dayalı durum belirlemede öğrencilerin basit, yalın, alt düzey düşünme gerektiren görevleri değil, daha üst düzey düşünme gerektiren karmaşık yapıdaki bazı görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008). Performansa dayalı durum belirleme, öğrencinin gerçek yaşam koşullarında karmaşık görevleri yaparken öğrendiği temel bilgileri ne kadar iyi kullandığını ölçmeye çalışır (Mehrens, 1992) ve öğrencinin bilgilerini kullanmanın ötesinde yeni bilgiler üretmesini sağlar (Weglage, Newmann ve Secada, 1996).

Performansa dayalı durum belirlemenin iki ana bölümü vardır. Bunlardan biri performans görevi (performance task) diğeri ise dereceli puanlama anahtarları (rubric)’dır. Performans görevleri öğrencilerin, çoktan seçmeli testlerde olduğu gibi kendilerine sunulan seçeneklerden herhangi birini seçmelerinden daha çok kendi yanıtlarını üretmelerini gerektirir. Çoktan seçmeli ya da kısa yanıtlı bir test düşünüldüğünde, öğrencilerden yanıtlanması beklenen soruların çoğunluğunda önceden belirlenmiş bir “doğru yanıt” vardır. Bu tür sorularda, farklı yanıtlara yer yoktur. Etkili bir öğrenme için esas olan, bilgiyi yapılandırma yöntemidir ki bu da öğrencilere performans görevleri vererek gerçekleştirilebilir (Marzano, Pickering ve Mctighe, 1993).

Performansa dayalı durum belirlemede, öğrencinin ortaya koyduğu ürünün değerlendirilmesi doğru araçların kullanılmasını gerektirir. Dereceli Puanlama

Anahtarları (DPA) performans görevlerinin değerlendirilmesinde en yaygın olarak kullanılan araçlardır. Callison (2000) DPA'ları, ortaya konulan performansın kabul edilemez en düşük düzeyi ile gözlenebilir en yüksek düzeyi arasında belirlenen ölçütler dizisi olarak tanımlamıştır. DPA'lar öğretmenlere, kendi beklentilerini öğrencilere bildirme konusunda yardımcı olan ve not verirken kullandıkları önemli ölçütlerin üzerine yoğunlaşan değerlendirme araçlarıdır (Moskal, 2000). Jamison (1999) ve Volk (2002) DPA'ların kullanımıyla ilgili diğer bir yararını, öğrenme çıktılarıyla öğretmen beklentileri arasında tutarlılık sağlamasına yardımcı olmak biçiminde açıklamıştır (Akt. Eralandson, 2004). DPA'lar öğretmenleri, ders amaçlarına yoğunlaşmaları, dersten derse ya da konudan konuya daha nesnel ve tutarlı olmaları konusunda dikkatli davranmalarını sağlayan araçlardır (Callison, 2000; Goodrich, 2005). Ören (2005) DPA kullanılarak yapılan değerlendirmelerin, öğrenciler hakkında daha gerçekçi sonuçlar verdiğini, onları yakından izleme olanağı sunduğunu, veli-öğrenci-okul ilişkilerinin güçlendiğini ve öğrencilerin performanslarını daha ayrıntılı ortaya koyduğunu belirtmiştir.

Performansa dayalı durum belirleme sürecinde DPA'ları kullanan öğretmenlerin, DPA'ların bahsedilen katkılarından yararlanabilmeleri için bu araçların hazırlama, uygulama, puanlama ve geribildirim verme özellikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü DPA'ların kullanılması ve elde edilen verilerin yorumlanması hakkında yeterli bilgisi olmayan öğretmenler, bu araçları amacına uygun kullanamamakta ve elde ettikleri sonuçlardan yanlış kararlara ulaşabilmektedirler.

Öğretim sürecinde DPA'ların doğru ve amacına uygun kullanımı büyük ölçüde öğretmenlerin bu araçlar konusundaki bilgi ve deneyimlerine bağlıdır ve bu konudaki bilgileri büyük oranda DPA'larla ilgili tutumlarıyla ilişkilidir. Çünkü tutumlar davranışlarımıza yön veren, davranışlarımızın gerisindeki psikolojik değişkenlerdir. Collins (1970)'e göre, tutum ile davranış arasında eş yönlü bir ilişki vardır ve bireyin bir nesneye yönelik belli bir tutumun bilinmesi, ona bağlı birçok davranışının da tahmin edilmesini sağlayacaktır (Akt. Baysal, 1981). Günümüzde, herhangi bir konu ya da alan hakkında olumlu bir tutum geliştirmenin en az o konuyu ya da alanı öğretmek ve başarmak kadar önemli olduğu kabul edilmektedir. Bilindiği gibi, bireyin çevresindeki herhangi bir konuya ilişkin tutumu, onun davranışlarına yön vermekte ve karar verme sürecini etkilemektedir (Tavşancıl, 2005). Eğer bir birey herhangi bir nesneye karşı

olumlu bir tutuma sahip ise o nesnenin gereği doğrultusunda davranmaya hazır olur. Tutum nesnesine yönelik güçlü olumlu tutumlara sahip bireylerin o nesneye yönelik davranış eğilimlerinin daha yüksek ve olumlu olacağı söylenebilir (Kağıtçıbaşı, 2006). Bu durumda eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlerin DPA'lara yönelik tutumlarının ölçülmesi, onların bu konudaki tutumlarının belirlenerek davranışlarının tahmin edilmesi, gerekirse tutumlarını değiştirmek ya da yeni tutumlar oluşturmak üzere mevcut tercihlerinin öğrenilmesi gibi çeşitli açılardan yarar sağlayabilmektedir. Bu nedenle öğrenci başarısının ölçülüp değerlendirilmesinde etkin rol oynayan öğretmenlerin DPA'lara yönelik tutumlarını ortaya koyacak güvenilir ve geçerli bir aracın geliştirilmesi önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin DPA'lara yönelik tutumları hakkında araştırma yapmak isteyen araştırmacılar, güvenilirliği ve geçerliği bilinen böyle bir aracı kullanabileceklerdir.

Bu çalışma, ilköğretim öğretmenlerinin dereceli puanlama anahtarlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi için, "Dereceli Puanlama Anahtarı Tutum Ölçeği"nin geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesi konularına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde mevcut olan bir durumu olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır.

Çalışma Grubu

Araştırma 2008-2009 öğretim yılında, Ankara ili Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle ilçelerinde bulunan ve 17 ilköğretim okulunda görev yapan 342 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyet, okul ve okulun bulunduğu ilçeye göre dağılımı Çizelge 1'de verilmektedir.

Çizelge 1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Okul ve Okulun Bulunduğu İlçeye Göre Dağılımları

İlçeler	Okul Adı	Cinsiyet (N)		Öğretmen Sayısı (N)	Toplam (N)
		Kadın	Erkek		
Çankaya	A.Ü. Geliştirme Vakfı İÖO	41	4	45	96
	Mehmet İçkale İÖO	10	0	10	
	Ahmet Yesevi İÖO	9	2	11	
	27 Aralık Lions İÖO	10	1	11	
	Yücestepe İÖO	12	7	19	
Etimesgut	Eryaman Bahar İÖ	15	2	17	46
	Hasan Ali Yücel İÖO	18	11	29	
Keçiören	İbni Sina İÖO	21	3	24	57
	Hacı Tarman İÖO	6	13	19	
	19 Mayıs İÖO	10	4	14	
Mamak	Demirlibahçe Ata İÖO	6	1	7	63
	Ege İÖO	15	4	19	
	29 Ekim İÖO	9	1	10	
	Tuzlu Çayır İÖO	6	4	10	
	Süleyman Nazif İÖO	12	5	17	
Sincan	Kazım Karabekir İÖO	10	5	15	28
	Fevzi Çakmak İÖO	13	0	13	
Yenimahalle	Kardelen İÖO	16	2	18	52
	Müjgan Karacalı İÖO	18	4	22	
	Nemci Şahin İÖO	7	5	12	
Toplam		264	78	342	
Yüzde (%)		77	23	100	

Çizelge 1 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin okullara göre dağılımının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Araştırma grubu belirlenirken okul ve öğretmen sayılarının denk olmasına özen gösterildiği halde, araştırma ulaşılabilen öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin %77'sinin kadın, %23'ünün ise erkek olduğu görülmektedir. Bu durum çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunlukla kadınlardan oluştuğunu göstermektedir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

DPA Tutum Ölçeği, Likert (1932) tarafından geliştirilen dereceleme toplamlarına dayalı ölçekleme yaklaşımının adımlarına benzer olarak geliştirilmiştir. Likert'e göre tutum ölçeği geliştirme adımları şöyle tanımlanmaktadır:

- Ölçülecek özelliğin çok iyi tanımlanması ve bu özellikle ilişkili olduğu düşünülen tutum ifadelerinin yazılması

- b) Yazılan ifadelerin uygun bir denek grubuna uygulanması ve deneklerin her bir ifade için oluşturulan “Tamamen Katılıyorum”dan, “Hiç Katılmıyorum”a doğru beşli dereceler üzerinden tepki vermelerinin sağlanması
- c) Her deneğin tutum ölçeğinden aldığı puanların hesaplanması
- d) İstenilen özelliği gerçekten ölçebilen maddelerin belirlenmesi amacıyla madde analizi yapılması

Açıklanan geliştirme adımları dikkate alındığında, araştırma kapsamındaki DPA tutum ölçeği geliştirilirken öncelikle, DPA yönelik tutumla ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Tarama sonucunda DPA ve tutumla ilgili kaynaklara ulaşılmış olmasına rağmen, DPA’ya yönelik tutumla doğrudan ilgili araştırmalara rastlanmamıştır. Daha sonra ilköğretimde görev yapan 12 öğretmene DPA’nın öğretim sürecinde kullanımıyla ilgili görüşlerini içeren kompozisyon yazdırılmıştır. Alanyazından elde edilen bilgiler, kompozisyonlar ve tutumların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor bileşenleri dikkate alınarak araştırmacılar tarafından 52 adet tutum ifadesi oluşturulmuştur

Ölçeğin deneme formunun hazırlanması aşamasında, yazılan tutum ifadeleri için beş ölçme ve değerlendirme ve üç Türkçe dil uzmanlarından görüş alınmıştır. Uzmanlardan, verilen ifadelerin, öğretmenlerin DPA’ya yönelik tutumlarını ortaya koyacak anlatımla yazılma durumunu, ilgili tutumları açıklamadaki yeterliği ve kullanılan dilin açık ve anlaşılabilirliğini değerlendirmeleri istenmiştir. Görüşler doğrultusunda, sözü edilen ölçütler dikkate alınarak ifadeler gözden geçirilmiş 43 ifadeden oluşan tutum ölçeği ön deneme uygulamasına hazır duruma getirilmiştir. Bu ifadelerden 16’sı olumsuz iken, 27’si ise DPA’ya yönelik olumlu tutumu yansıtmaktadır. Ölçekte olumlu ve olumsuz ifadeler karışık olarak sıralanmıştır. Ölçeğin deneme formunda yer alan 43 tutum ifadesinin her birini katılıp katılmama durumuna göre ‘5’ Tamamen Katılıyorum, ‘4’ Katılıyorum, ‘3’ Kararsızım, ‘2’ Katılmıyorum ve ‘1’ Hiç Katılmıyorum biçiminde derecelendirilmiştir. Bunun yanı sıra ölçeğin başına, ölçeğin amacı ve maddelerin yanıtlama biçimi anlatan bir yönerge konulmuştur.

Bir sonraki aşamada, taslak olarak hazırlanan tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarını ortaya koymak amacıyla Ankara ilinin çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan 342 öğretmene araştırmacılar tarafından ön deneme uygulaması yapılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar için temel bileşenler analizi kullanılmış, güvenilirlik içinse madde toplam test korelasyonu ve içtutarlılık anlamında bilgi veren Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmaya, 2008–2009 eğitim-öğretim yılı içerisinde Ankara ili Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan toplam 17 ilköğretim okulunda görev yapan 342 öğretmen katılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Ankara Valiliğinden alınan izinlerden sonra, araştırmacılar tarafından geliştirilen DPA Tutum Ölçeği ilgili okullarda uygulanmıştır.

Verilerin çözümlemesinde temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Temel bileşenler analizine ait değerlerin yorumlanmasından önce, bu analizin varsayımları olan örneklem büyüklüğünün yeterliği konusunda bilgi veren KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri ve değişkenler arasında korelasyon olup olmadığını test eden Barlett Testi (Barlett Test of Sphericity) sonuçları incelenmiştir. Ayrıca analizde faktör özdeğeri (eigenvalue) 1'den büyük olan faktörler dikkate alınmış ve faktör yüklerinin en az 0.32 (Tabachnick and Fidell, 2001) olan maddeler alınarak asıl ölçek için seçilmiştir. Elde edilen veriler SPSS.13 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Temel bileşenler analizine ait değerlerin yorumlanmasından önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ve Barlett Testi kullanılarak örneklem büyüklüğünün yeterliği ve normallik varsayımı kontrol edilmiştir. Çizelge 2'de KMO ve Barlett Küresellik Testine ilişkin istatistikler verilmektedir.

Çizelge 2. KMO ve Barlett Testi

KMO		.936
Barlett Testi	Ki-kare	6979.374
	sd	741
	p	.000

KMO örneklem büyüklüğü hakkında bilgi veren bir ölçüdür, Çizelge 2 incelendiğinde analiz sonucunda elde edilen değer 0.936'dır. Bu değer, örneklem

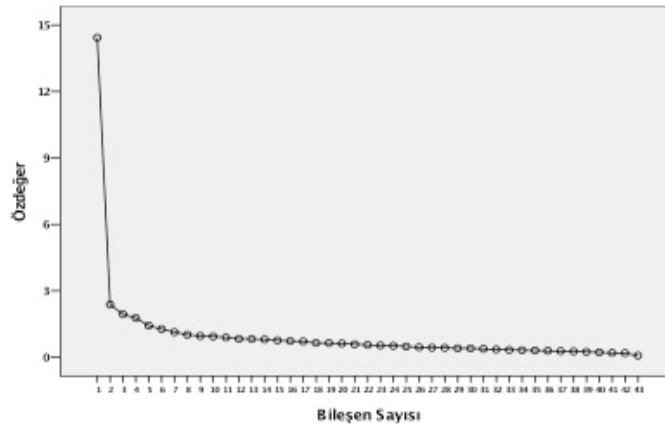
büyükliğünün analize devam etmek için çok iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Sharma, 1996). Veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı ise Barlett Küresellik Testi ile kontrol edilmiştir. Elde edilen değer, veri setinin normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir ($\chi^2= 6979.374$; $p<0.01$).

Yapı geçerliğinin sınanması için uygulanan temel bileşenler analizinde Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Faktörlere ait bulgular Çizelge 3'te verilmektedir.

Çizelge 3. Temel Bileşenler Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	14.43	33.55	33.56
2	2.37	5.52	39.09
3	1.94	4.51	43.60
4	1.77	4.12	47.73
5	1.43	3.31	51.04
6	1.27	2.96	54.00
7	1.14	2.64	56.64
8	1.02	2.37	59.01

Ölçekte yer alan faktörlere ait açıklanan varyans miktarını gösteren Çizelge 3 incelendiğinde, öz değeri 1.00'den büyük olan sekiz faktör olduğu görülmektedir. İlk faktör toplam varyansın %33.56'sini açıklamaktadır. Birinci faktörden sonra diğer faktörlerin toplam varyans yüzdesine yaptığı katkı azalmaktadır. Bu durum özdeğer bileşenlerini gösteren çizgi grafiğinde de (Şekil 1) görülmektedir.



Şekil 1. Özdeğer Bileşen Çizgi Grafiği

Çizgi grafiğine göre yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı eğitim önemli sayıda faktör sayısına işaret etmektedir. Şekil 1 incelendiğinde birinci faktörden sonra eğimin sabitlenmeye başladığı dikkat çekmektedir. Bu haliyle ölçekteki faktör sayısının tek olmasına karar verilmiştir.

Tek faktör altında toplanan maddelerin faktör yük değerleri incelenmiş ve faktör yük değeri 0.32'nin altında olan 5., 8., 43. ve 33. maddeler sırasıyla ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek maddeleri tek faktör altında toplandığı için herhangi bir döndürme işlemine gerek duyulmamıştır. Ölçeğe ait maddelerin faktör yük değerleri 0.334 ile 0.764 arasında değişmektedir. Tek faktör altında toplanan 39 madde toplam varyansın %35.32'sini açıklamaktadır. Temel bileşenler analizi sonucunda tek faktör altında toplanan ve ölçekte kalmasına karar verilen maddelere ait faktör yük değerleri aşağıdaki Çizelge 4'te gösterilmektedir.

Çizelge 4. Temel Bileşenler Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Faktör Yük Değerleri

Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde No	Faktör Yük Değeri
16	.764	17*	.564
3	.736	26*	.560
15	.733	35*	.554
25*	.729	6*	.552
4	.708	42	.539
12	.703	37	.536
19	.701	23	.530
21	.700	40	.526
29	.695	7	.524
38	.689	18	.506
10	.683	39*	.497
41	.676	30*	.497
14	.675	24	.488
11*	.672	28	.460
13	.635	27	.450
20	.632	36	.420
31	.627	22*	.352
2*	.587	34*	.334
1	.582	32*	
9*	.575		

* Tersten puanlanan maddeler

Ölçek maddelerinden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklayan madde toplam test korelasyonları (madde ayırt edicilik değerleri)

hesaplanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin madde test korelasyonları 0.32 ile 0.74 arasında değerler almaktadır. Bu değerler maddelerin benzer davranışları temsil ettiğini göstermektedir.

Ölçeğin güvenirliğine ilişkin olarak Cronbach Alfa değeri 0.95 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu göstermektedir.

Geçerlik ve güvenirlik analizlerinden sonra ölçeğin asıl formu 39 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin 25'i olumlu, 14'ü ise olumsuzdur. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 195, en düşük puan ise 39'dur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim sürecinde hem öğrenci hem de öğretmenlerin sahip oldukları duyuşsal özelliklerin önemi dikkate alındığında bu özelliklerin ölçülmesine ilişkin araçların geliştirilmesi ve bu özelliklerin doğru olarak ölçülmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, ilköğretim öğretmenlerinin Dereceli Puanlama Anahtarlarına (DPA) yönelik tutumlarını ölçmek üzere kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Ölçek 39 maddeden oluşmaktadır. Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda ölçeğin tek faktörden oluşan bir yapıyı temsil ettiği görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ait bulgular, ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin DPA'ya yönelik tutumlarını belirlemek üzere kullanılabilir nitelikte olduğunu işaret ederken, farklı bölgeler için ölçeğin geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının elde edilmesi gerekmektedir.

Geliştirilen DPA tutum ölçeğinin ilgili araştırmalar ve kurumlarca kolaylıkla kullanılacağı düşünülmekte ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni öğretim programının istenilen başarıyı yakalamaları konusunda yardımcı ve yol gösterici olacak bu tür ölçeklerin yaygın bir biçimde kullanılması ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekmektedir.

DPA veya yeni değerlendirme yaklaşımlarına uygun diğer araçlar için gerçekleştirilecek başka çalışmalar bu tür araçların kullanımı konusunda

araştırmacıların ve ilgili kurumların dikkatlerini öğretmenlerin duyuşsal özelliklerine de yoğunlaştırması bakımından önemli bir yere sahiptir.

KAYNAKLAR

- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi.
- Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1)
- Callison, D. (2000). Rubrics. *School Library Media Activities Monthly*, 17 (2).
- Çepni, S. (2007). Performansların değerlendirilmesi, E. Karip (Ed.) *Ölçme ve Değerlendirme* (193-239), Ankara: PegamA Yayıncılık.
- Erlanson, C. (2004). Rubrics: When? Why? How?. Saskatoon, SK:Saskatchewan Professional Development Unit. [Online]: Retrieved on 25 December 2009, at URL: http://www.sasked.gov.sk.ca/branches/aar/afl/docs/assessment_support/rubrics.pdf.
- Dochy, F. (2001). A New assessment era: different needs. *New Challenges, Research Dialogue in Learning and Instruction*, 2, 11-20.
- Goodrich, A. H. (2005). Teaching with rubrics: the good, the bad and the ugly. *Current Issues in Education*, 4 (4).
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni insan ve insanlar* (10.baskı). İstanbul.: Evrim Yayıncılık.
- Krajcik J., Czerniak, C. & Berger, C.(1999). *Teaching children science. A Project-Based Approach*. USA: The McGraw-Hill Companies.
- Kutlu, Ö., Doğan, C., D. & Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Likert, R. (1932). A Techniques for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140 (5-53)
- Marzano, R. J., Pickering, D., & McTighe, J. (1993). Assessing student outcomes. *Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development*, 1(5), 37-43.
- Mehrens, W. A. (1992). Using performance assessment for accountability purposes. *Educational Measurement*. 11, (4) 3-9.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when, how? *Practical Assessment, Research and Evaluation* 7(3). [Online]: Retrieved on 20 August 2006, at URL: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>.
- Mumme, J. (1991). *Portfolio assessment in mathematics*. Santa Barbara: California Mathematics Project, University of California.

- Romberg, T. A. (1993). How one comes to know models and theories of the learning of mathematics. In M. Niss (Ed). *Investigations into assessment in mathematics education*, (97-111). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Tabachnick, B. G. & Fidel, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*, Fourth Edition. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme klavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Shepard, L. A. (1989). Why we need better assessment?. *Educational Leadership*, 46 (7).
- Shepard, L. A. 2000. The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4 -14.
- Ören, Ş. F. (2005). Fen eğitiminde portfolyo ve rubrik değerlendirme üzerine bir çalışma, XIV. Eğitim Bilimleri Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Denizli.
- Popham, J. W. (2000). *Modern educational measurement*. Needham: Allyn & Bacon.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Wehlage, G. G., Neumann, F. M. & Secade, W. G. (1996). Standards for authentic achievement and pedagogy, In F. M. (Ed.), *Restructuring school for intellectual quality*, 21-48. San Francisco, CA: Jossey- Bass.